ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/334122003

Módulo 8: La alfabetización familiar. Puentes entre el hogar y los jardines de infantes. PROGRAMA DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y COGNITIVO PARA LOS JARDINES DE INFANTES…

Book · June 2019

CITATIONS
0

READS
1,799

3 authors, including:

Celia Rosemberg
National Scientific and Technical Research Council
351 PUBLICATIONS **1,234** CITATIONS
SEE PROFILE

Maria Luisa Silva
National Scientific and Technical Research Council
52 PUBLICATIONS **176** CITATIONS
SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Celia Rosemberg on 30 June 2019.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Educación

Consejo General de Educación
GobiernodeEntreRíos

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y COGNITIVO PARA LOS JARDINES DE INFANTES DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

Módulo 8: La alfabetización familiar. "Puentes" entre el jardín de infantes y los hogares de los niños.

Fundación ARCOR

CONICET

Módulo 8: La alfabetización familiar. "Puentes" entre el jardín de infantes y los hogares de los niños.

Capítulo 1 Conceptos que pueden ser importantes para la práctica de las maestras
Capítulo 2 Actividades tipo
Capítulo 3 Propuestas de actividades para trabajar con maestras
Capítulo 4 Sugerencias de lecturas complementarias

Autoras:
Dra. Celia Renata Rosemberg
Dra. Alejandra Stein
Lic. Josefina Arrúe

Capítulo 1:
Conceptos que pueden ser importantes para la práctica de las maestras

Autoras:
Dra. Celia Renata Rosemberg
Dra. Alejandra Stein
Lic. Josefina Arrúe

1. La alfabetización familiar: el dominio temprano de una herramienta muy poderosa

La lectura y la escritura constituyen actividades sociales y culturales que involucran el uso y el dominio del sistema de representación externo de significados (Nelson, 1996)[1] que constituye la herramienta cultural más poderosa que la humanidad ha construido a lo largo de la historia.

¿Por qué la escritura es una herramienta tan poderosa?

- La escritura, al igual que la mimesis en el juego y en la danza, que el dibujo y otras artes plásticas y que el lenguaje oral en los intercambios comunicativos y en las narraciones, permite la externalización de los significados personales.

- En tanto sistema de soporte externo, la escritura, al igual que la fotografía y el video, otorga a los significados estabilidad en el espacio -un papel, una pared, una computadora- y perdurabilidad en el tiempo, que trasciende los límites de la memoria individual.

- Pero además, en tanto código convencional, la escritura permite evocar de modo público y con precisión significados mutuamente interpretables y explicitar relaciones complejas entre la información registrada (Nelson 2007, 2010)[2].

¿Qué se aprende cuando se aprende a leer y a escribir?

El uso fluido de este sistema, que permite identificar y reconocer palabras y comprender textos durante la lectura así como también la escritura de palabras y textos para compartir con otras personas conocimientos, sentimientos e ideas, requiere, tal como se

1. Nelson, K. (1996) Language in cognitive development. *The Emergence of the Mediated Mind. Cambridge*: Cambridge University Press.

2. Nelson, K. (2007). Young Minds in Social Worlds. *Experience, meaning and memory.* Cambridge: Harvard University Press y Nelson, K. (2010). Developmental narratives of the experiencing child. *Child Developmental Perspectives*, 4, 1, 42-47.

explicitó en los módulos anteriores, del dominio por parte de los niños de tres dimensiones distintas de conocimientos:

- los niños tienen que aprender que la escritura es lenguaje, conocer sus usos y funciones en una sociedad alfabetizada;
- los niños tienen, además, que llegar a dominar el sistema, esto es, descubrir qué unidades del lenguaje -sonidos, sílabas o palabras- representan las letras, reconocer la orientación de la escritura, comenzar a identificar las letras, a trazarlas y a distinguirlas;
- los niños tienen también que adquirir el estilo de discurso alfabetizado; esto es, el discurso particular que caracteriza a la escritura: la escritura demanda un uso más explícito del lenguaje que la oralidad, requiere un vocabulario preciso y el uso de conectores y emisiones subordinadas para que la información que se transmita pueda ser comprendida sin necesidad de recurrir al contexto de situación.

La alfabetización temprana en el contexto de la familia

Algunos niños aprenden muchos de estos conocimientos sobre la escritura antes de ingresar a 1° grado; generalmente, son niños que provienen de hogares de sectores medios y cuyos padres tienen un buen nivel de alfabetización. En tanto instrumento cultural, la escritura está "anclada" en los sistemas de actividad conjunta que conforman la vida cotidiana en estas familias.

En efecto, como en estas familias la escritura constituye una herramienta que mediatiza numerosas actividades, los conocimientos que ella involucra se encuentran en la textura de la vida cotidiana. Los niños aprenden que la escritura posee significado y cuáles son sus usos así como también sobre el sistema de escritura cuando con sus padres preparan listas de compras y eligen productos en los negocios, cuando participan en la escritura de una carta o de un correo electrónico. En algunos hogares las situaciones que involucran la escritura pueden ser bastante elaboradas. Así por ejemplo, a los 2 años, Franco y su mamá planifican conjuntamente las actividades que realizarán en la semana y las escriben en una agenda.

La mamá de Franco (2:6 años) escribe en una agenda las actividades que van a realizar esa semana. Franco le dicta.

Cuando en las familias la escritura se usa para planificar actividades futuras o para registrar experiencias pasadas, los niños aprenden que la escritura puede ser una herramienta para pensar y, progresivamente, comienzan a dominar el vocabulario más preciso y la sintaxis más compleja que conlleva el estilo de discurso descontextualizado y explícito que es propio de

La abuela de Valentina y de Lucas (11 meses) le lee un cuento a Lucas y le muestra las ilustraciones mientras Valentina se muestra concentrada en otro libro.

la escritura. Los niños aprenden también este estilo discursivo cuando, con el apoyo de los adultos, relatan un evento pasado mencionando, de modo ordenado, toda la información necesaria para que la otra persona comprenda lo sucedido o cuando tienen, desde muy temprano, la oportunidad de participar de situaciones de lectura de cuentos. Tal es el caso de Valentina y de Lucas que desde muy pequeños participan diariamente de situaciones de lectura de cuentos.

2. ¿Qué dice acá? El interés de los niños por la escritura y por aprender a leer y escribir

A pesar de que puede haber importantes diferencias entre los niños de distintos grupos sociales y culturales en sus experiencias de alfabetización en el hogar y, también, diferencias entre los niños de un mismo grupo, en el tipo y la frecuencia de situaciones así como en los recursos de que disponen -libros de cuentos, revistas, cuadernos, computadoras, lápices de colores, etc.-, los niños de distintos grupos sociales suelen poner de manifiesto mucho interés por la escritura. En el intercambio que se presenta a continuación, Brandon un niño de 4 años de un barrio muy humilde del conurbano de Buenos Aires se interesa por lo que escribe la observadora que lo visita ese día en su hogar.

Brandon conversa con la observadora sobre el grabador, luego le pregunta qué dice en el registro de campo mientras su hermano hace la tarea.

Brandon: ¿Te ayudo a escribir? ¿Qué dice acá? (señala el cuaderno de la observadora)
Observadora: Ahí dice: "Brandon tose".
Brandon: ¿Y acá?
Observadora: "Brandon mira la tele".
Brandon: ¿Y acá?
Observadora: "Brandon toca el micrófono".
Brandon: ¿Y acá?
Observadora: Eh… "se prendió la luz".
Brandon: ¿Esto?
Observadora: Ahí dice "Brandon mira el grabador, lo da vuelta".
Brandon: A ver otra, ¿qué dice acá?
Observadora: Pero dice muchas cosas… ¿me vas a hacer leer todo esto? Me voy a cansar.
…
Brandon: ¿Acá?
Observadora: ¿Ahí qué dice? No hay nada, no hay nada escrito.
Brandon: Acá no escribiste, éste ya lo escribiste, este no… todo no. Este no escribiste acá.
Observadora: Bueno, ahora voy a escribir acá.
Brandon: (Mira en la TV "Los Simpson" en silencio por unos un minuto). ¿Y qué dice acá?
Observadora: "Brandon pregunta por lo que escribí".
Brandon: ¿Y acá?
….

Estas situaciones en las que los niños interrogan a los otros, *¿Qué dice?, ¿qué dice acá?,* ponen de manifiesto que comprenden que la escritura es lenguaje y que transmite significados. Del mismo modo, los niños muestran su conocimiento acerca de las acciones de lectura y escritura y las funciones que estas acciones cumplen en la comunicación cuando incluyen en sus juegos la dramatización de acciones de lectura y escritura o "hacen que leen o escriben", como Cecilia, una niña de 4 años de Mar del Plata, en la siguiente situación de intercambio.

Cecilia está en la habitación con su hermano Iván y la novia de él, Micaela, (ambos de 15 años). Cecilia juega con su libreta o "diario íntimo". Primero hace como que escribe la fecha del cumpleaños de Micaela y luego "hace que lee" una historia en la libreta.

Cecilia: En esta libretita voy a anotar tu cumpleaños.
Micaela: Bueno, anotalo: 14 de abril.
Cecilia: Pero no sé dónde para escribid [escribir].
Micaela: Acá tenés crayones… ¿te acordás?
Cecilia: Sí (escribe varios números 1 y unos garabatos). Ahora tengo que poner otras letras…
……
Cecilia: Mejor yo voy a contar este cuento que escribí… (Hace que lee un fragmento de texto impreso en la libreta) Había una vez un fantasma que era bueno... pero tocaba a la gente y se iba porque no la entendía.

Iván: Había un fantasma que era...
Cecilia: Mirá cómo es la parte… los hacía mariposa.
Iván: ¿Ese? ¿El fantasma que está tocando a la gente? ¿no?
Cecilia: Para ataclá [atacar], ahí te va a atacar a vos (la mira a Micaela).
Micaela: ¿En serio?
Micaela: ¿Y dónde estoy yo? (intenta mirar la libreta de Cecilia y Celia la aparta)
Cecilia: No te hice, escribí, no te dibujé.

Cuando los niños participan con frecuencia en sus hogares de situaciones de escritura y de lectura, muy tempranamente desarrollan, como Cecilia y Brandon, no sólo interés por la escritura, sino también conocimientos sobre sus usos y funciones, comprenden que la escritura "dice algo" y la diferencian del dibujo. Asimismo, comienzan a identificar los elementos del sistema, letras y sonidos, y a inferir las relaciones entre ellos. De ese modo, evidencian sus esfuerzos incipientes por dominar el sistema de escritura.

Joaquín (2 años) y Fausto (4 años) se acercan a la observadora que está escribiendo. Fausto muestra interés y luego identifica letras en el registro de la observadora.

Fausto: ¿Estás escribiendo Fausto y Joaquín? Esa es mi letra, esa es mi letra (señala la "F").
Observadora: Sí, acá escribí Fausto y ahí puse una… ¿esa? ¿De quién es esa letra?
Fausto: Mmmm… (no contesta).
Observadora: Y esta es una "J" es la de Joaquín.
Fausto: Esa es la jjjjj y esta es la de mamá y esta es la de mamá (señala el registro) y ahora pone una "P" de papá.
Observadora: Una "P" acá.
Fausto: Una "P".

3. Los niños no aprenden solos

Los niños no aprenden "solos" por el mero hecho de estar inmersos en un medio alfabetizado, con carteles en las calles, alimentos envasados en paquetes etiquetados, diarios y revistas, cuentos y otros textos. Por el contrario, y como se observa en las situaciones presentadas previamente, los niños que ingresan al proceso de alfabetización antes de la escolaridad formal son niños cuyos padres, hermanos mayores y otros adultos o niños cercanos los involucran cotidianamente en las situaciones de escritura y lectura -escriben mensajes o listas frente a ellos, les leen lo que escriben y los nombres escritos en los paquetes o carteles presentes en el entorno, responden a sus preguntas y muestras de interés, les leen cuentos e historias- esto es, actúan mediatizando el aprendizaje. El temprano interés que algunos niños, como Valentina (1:6 años), muestran por los libros de cuentos, el hecho de que autónomamente elijan tomar un libro de cuentos frente a otros juguetes, puede, sin duda, atribuirse el hecho de que cotidianamente participan de situaciones en las que un adulto comparte situaciones de lectura con ellos.

En estas familias las lecturas de textos y otras situaciones de interacción con la escritura constituyen situaciones informales, en tanto no son concientemente planificadas pero son, sin embargo, muy frecuentes y sistemáticas. En estas actividades compartidas en-

tre niños y adultos en las que predomina "una atmósfera lúdica" (Sarlé, 2005)[3], los adultos y los niños mayores "acercan" la escritura a los pequeños a través de estrategias variadas.

En las familias de sectores medios, como en la de Valentina o la de Lautaro (7 meses), generalmente, las situaciones de lectura de cuentos tienen lugar en el marco de la díada madre – niño, es la mamá, la abuela u otro adulto quien le lee al pequeño.

A los 7 meses Lautaro mira atentamente las ilustraciones del libro que le lee su mamá.

En algunos hogares en los que los adultos poseen un muy bajo nivel de alfabetización, son los niños mayores quienes en muchas ocasiones mediatizan el aprendizaje de la escritura a los más pequeños. En efecto, la composición extendida de las familias, esto es, la presencia en los hogares de tíos y primos, las familias numerosas en las que los hermanos mayores suelen asumir el cuidado de los más pequeños, así como los vínculos entre vecinos que se establecen dentro de las comunidades dan lugar a la participación de los niños pequeños en amplias redes sociales, que pueden sostener y apoyar su ingreso al proceso de alfabetización, cuando se facilita a las familias materiales de lectura.

De este modo, las redes de colaboración entre los miembros del hogar y de la comunidad, que permiten la consecución de actividades productivas y de subsistencia, se activan también para facilitar las situaciones de lectura y de alfabetización y conforman una matriz de interacciones que permite que los niños más pequeños puedan comenzar a desarrollar distintos conocimientos y habilidades implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Brenda (10 años) de la comunidad qom de Derqui le lee un cuento a su hermana y a su prima.[4]

3. Sarlé, P. M. (2005). Juego y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires: Novedades Educativas.

4. Brenda lee un cuento incluido en la serie de libros "En la Casa de Oscarcito" del Programa "Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños en contextos de pobreza" (C. R. Rosemberg y A. M. Borzone). Este programa fue elaborado como transferencia de resultados del proyecto "El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural en barrios urbano marginales de Buenos Aires" (CONICET, SECyT) y con el aporte de las fundaciones Care de Alemania y Árcor de Argentina.

4. Las situaciones que en el hogar favorecen el ingreso temprano a la alfabetización

4.1. La escritura del nombre propio

El nombre propio es la primera palabra que los niños quieren leer y escribir. Es una parte de la identidad y, por lo tanto, conlleva una importante connotación afectiva. Asimismo, constituye un pivote para aprendizajes futuros: los niños reconocen e identifican las letras de su nombre en otras palabras, comienzan a inferir las relaciones entre las grafías y los sonidos y, advierten que la combinación de las letras de su nombre con otras letras da lugar a nuevas palabras, a nuevas unidades de significados; ello conduce progresivamente al dominio del sistema de escritura. En el siguiente fragmento de intercambio, Patricia (4 años), una niña de un barrio humilde de la ciudad de Buenos Aires, escribe su nombre con la ayuda de sus hermanas.

Patricia escribe su nombre con la ayuda de sus hermanas, Brenda (13 años), Mirta (10 años) y Aylén (5 años).
Mirta: Dale escribí tu nombre. Hacé la pe ("P"), la pe ("P"), la pe ("P"). Esta es la pe ("P") mirá (escribe la letra y se la muestra a su hermana). Esta es la pe ("P").
Patricia: (escribe P y A).
Brenda: Ahora la te ("T").
Patricia: ¿La te ("T")?
Brenda: Dos palitos.
Patricia: (escribe).
Brenda: La erre ("R). La i ("I"), un palito.
Aylén: Como de indio.
Brenda: Patri mirá, dame tu mano. Así, de ahí para arriba y para abajo (toma la mano de Patricia y la mueve).

En el intercambio las hermanas de Patricia realizan, sin superponerse, distintos movimientos interaccionales para colaborar con la pequeña en la situación de escritura. Mirta interviene dando directivas explícitas -*Escribí tu nombre; Hacé la pe*-, modela -*escribe la letra y se la muestra a su hermana; Esta es la pe*-. Aylén dice palabras que comienzan con la letra que Patricia debe escribir -*Como de indio*- y Brenda, por su parte, indica qué letra debe escribir a continuación y describe su forma -*Ahora la te; Dos palitos*-, muestra los movimientos que debe hacer con la mano para escribir -*Así, de ahí para arriba y para abajo*- y toma la mano de Patricia para guiar sus movimientos. De este modo, la niña logra escribir su nombre.

4.2. Recitar versos y poesías

A través de la lectura y de la recitación compartida de poesías y versos los niños pueden comenzar a reparar en los sonidos que conforman el habla y, de ese modo, desarrollar conciencia fonológica; necesaria para inferir las relaciones entre las letras y los sonidos y avanzar en el dominio del sistema de escritura. Así por ejemplo, en los intercambios que se presentan a continuación Ovidio (4 años) y sus hermanos, que viven en el Barrio de Bajo Flores en la Ciudad de Buenos Aires, leen y recitan versos y luego inventan rimas.

Ovidio y su hermana recitan conjuntamente versos incluidos en un librito que le entregaron en un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo temprano[5]; su hermana lo ayuda a memorizarlos.

Hermana: Dale... Este, miralo (lee) "Ay Juan, cabeza de pan, ataja los piojos que se te van".
Se ríen.
Hermana: A ver, decí conmigo "Ay Juan..."
Ovidio: "Ay Juan".
Hermana: "Cabeza de pan".
Ovidio: "Cabeza de pan".
Hermana: "Atajá".
Ovidio: "Atajá".
Hermana: Tus, "los piojos".
Ovidio: "Los piojos".
Hermana: "Que se te van".
Ovidio: "Que se te van".
Hermana: A ver, decilo vos solo... "Ay Juan…".
…..
Hermana: (lee) "Cuando paso por tu casa y te veo en la ventana, se me alegra el corazón para toda la semana" A ver, decilo.

5. Programa "Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños en contextos de pobreza" (C. R. Rosemberg y A. M. Borzone).

Ovidio: Mejor este… Teresa poné la mesa, si no hay pan, poné tu cabeza.
Se ríen.

Ovidio le dice rimas a la observadora que lo visita en su casa.
Ovidio: Decí, decí mandarina.
Observadora: Mandarina.
Ovidio: Tu mamá e´ [es] una bailarina.
Observadora: ¿Dónde aprendiste todo eso?
Ovidio: Me enseñó mi hermana.
…..
Hermana: Decí tiza, Ovi, decí tiza.
Ovidio: Tiza.
Hermana: Tu mamá es una petisa.
Ovidio: (A la observadora) Decí tiza.
Observadora: Tiza.
Ovidio: Tu mamá… es una tiza.
Hermana: ¡No! ¡Es una petisa!
Se ríen.
Ovidio: Tiza, tu mamá es una petisa.

4.3. Juegos y actividades didácticas para promover el aprendizaje de conocimientos y habilidades referidos a la alfabetización

En muchos hogares los niños participan de situaciones con juegos especialmente diseñados para enseñarles destrezas y habilidades vinculadas a la lectura y la escritura: juegos didácticos con palabras y letras móviles, computadoras con diseños infantiles, videojuegos didácticos, rompecabezas y juegos con tarjetas que promueven el aprendizaje de vocabulario, así como también laberintos que permiten que los niños puedan desarrollar habilidades motrices. En el siguiente intercambio Iñaqui y Azul (mellizos de 4 años de la Ciudad Buenos Aires) resuelven los laberintos que les prepara su mamá.

La mamá de Azul e Iñaki diseña laberintos para sus hijos en un cuaderno que destinan a la realización de actividades didácticas. Azul y su mamá narrativizan la consigna del laberinto. Luego Iñaki hace lo mismo con su propio laberinto.

Azul: Resulta que…
Mamá: ¿Qué pasó?
(Azul Señala el laberinto que dibujó su mamá y empieza a narrar algo que aparentemente es una historia)
Azul: Resulta que era un camino re largo.
Mamá: (Dibuja el laberinto, ayuda a Azul a poner en un extremo del laberinto un sticker de princesa y dibuja un pez al final del laberinto).Se está poniendo un poco difícil Azul así que lo vamos a terminar acá.
Mamá: Resulta… que… yo te voy a contar una historia… venían unos pececitos…
Azul: ¡Ju, ju!
Mamá: Que querían encontrarse… ¿con quién se querían encontrar?
Azul: (Señala el sticker).
Mamá: A ver si la encontramos… Ayuda, ayuda... ¿con quién se querían encontrar? Bueno… buscalo y pegalo vos… dale.
(La niña selecciona un sticker y comienza a seguir el camino del laberinto con un lápiz. Azul pone mucho esfuerzo por trazar el camino del laberinto porque le cuesta no salirse del caminito trazado).
Mamá: Ojo… ¡No hay que salirse de la línea!
Iñaqui: (a Azul) Si salís te encontrás…
Azul: Si salís, ¿con quién te encontrás?
Mamá: Te encontrás, mirá con este pez…. mirá si vos venías por acá…. (dibuja) mirá este bicharraco ¡ajjjj!
Iñaqui: ¡Es un pez, un pez globo!
Mamá: ¡Un pez globo tremendo!
Iñaqui: ¡Le faltan los pinchos!
Mamá: Claro… acá le vamos a hacer unas aletas… y acá mirá…
Iñaqui: ¡Un cocodrilo hay!
Mamá: ¡Tengo una idea!
Iñaqui: Un tiburón es.
Mamá: Bueno, no es un cocodrilo… ¡es un pez en extinción! Acá están las branquias… ¡las aletas!
Iñaqui: ¡Un pez dinosaurio!
(Mientras Azul termina su laberinto)
Azul: Mamá, ¿me hacés otra actividad? por fa… ¡hacé otra actividad!
Mamá: Bueno… bueno….tengo que pensar… ahora la actividad que tenés es pintarlos… tenés que pintar.
Azul: ¡Yo voy a pintar el cocodrilo de verde!
Mamá: Bueno. (A Iñaki) ¿Querés que te haga una actividad Iñaki? ¿Querés que te haga un laberinto?

Iñaqui: Haceme un laberinto de (stickers) caritas… de dos caritas que querían encontrarse… de dos caritas iguales.
Mamá: Esperá que tengo que pensar porque ya lo podríamos hacer más difícil a estos laberintos… con algún obstáculo.
…
(Iñaki inventa una historia para su laberinto de caritas).
Iñaqui: Ah… mamá yo quiero que vayan… que estas dos caritas tristes… vayan y se encuentren con una que los… que los estaba extrañando.
….

Como se observa en la situación, durante la realización de estas actividades, Iñaqui y Azul, no sólo desarrollan habilidades motrices sino que también participan en los intercambios de un discurso extendido en el que conjuntamente con su mamá emplean palabras poco frecuentes y estrategias narrativas.

4.4. Las situaciones de lectura de cuentos

En las situaciones de lectura de cuentos las interacciones de los adultos y de los niños mayores configuran una matriz de oportunidades para el desarrollo de la comprensión y la producción de discurso narrativo. En muchas ocasiones las intervenciones se centran en las motivaciones y en los objetivos de los personajes, en los eventos que los desencadenan y en las acciones que llevan a cabo para alcanzarlos; tal como se observa en el siguiente fragmento, en el que madre e hijo se centran en el evento inicial que da lugar al objetivo de la historia y en el relato de los obstáculos e intentos que lleva a cabo el protagonista con sus respectivas consecuencias hasta alcanzar la resolución de la historia.

Madre: ¿Qué tenía Malevo {un perro, protagonista del cuento}?
Matías: Un hueso.
Madre: Un huesito. ¿Y qué hizo con el hueso?
Matías: Le regaló un carnicero y después eh eh el Malevo quería comer el hueso y escondió a donde está eh su acá (señala el dibujo)-
Madre: Debajo de la tierra escondió.
Matías: Sí, eh debajo de la tierra.
(…)
Madre: ¿Y qué pasó, qué pasó acá? (Señala un dibujo del cuento).
Matías: Que eemm eh, no no no estaba ahí su hueso y después…
Madre: ¿Y qué le hicieron lo[s] patitos?
Matías: Los patitos le… le hicieron así, todo a la tierra y después eh nooo estaba ahí el hueso y después los patos le pi-clo-taron, ¿no?
Madre: Le picotearon todo. ¿No?
Matías: Sí.
Madre: ¿Y después? ¿Dónde fue Malevo? ¿Esto qué es? (Le muestra una de las ilustraciones que acompañan al cuento).
Matías: Eh…
Madre: Una…. placita.
Matías: Placita y le… le… le… agarró el hueso y…. {La mamá lo interrumpe con la siguiente pregunta}.
Madre: ¿Y qué estaba haciendo el nenito?
Matías: Emmm, un castillo.
(…)
Madre: ¿Y qué hizo con el huesito? ¿Dónde lo colocó al huesito?
Matías: Acá (Señala el dibujo).
Madre: En la punta. Del castillo.
Matías: Sí, en la punta. De acá (señala el dibujo).
Madre: ¿Y después? ¿Qué pensó Malevo?
Matías: Malevo no pensó que estaba el hueso.
Madre: Pensó que se quedó sin hueso. ¿Y qué hizo después el nenito?
Matías: Después le dio el nenito acá (Señala el dibujo).
Madre: Le dio el huesito.
Matías: Y le, le dio el huesito y despué[s] le acarició en su cara.
Madre: En la cabecita le acarició.
Matías: En la cabecita.
Madre: Y después, terminó el cuento.

En el intercambio, la madre de Matías formula preguntas orientadas a la reconstrucción de la secuencia de los eventos de la historia -*¿Y qué hizo con el hueso?; ¿Y después qué hizo…?; ¿Y qué pasó…? ¿Y después?*- , en tanto que el pequeño no sólo se esfuerza por señalar la secuencia temporal -*no estaba ahí su hueso y después…*- sino también por señalar las consecuencias de

cada uno de los eventos -*después los patos le pi-clo-ta-ron-*. Asimismo, la madre promueve la reflexión acerca de los estados internos de los personajes -*¿Qué pensó Malevo?; Pensó que se quedó sin hueso-.*

Como se señaló anteriormente, el uso de un vocabulario preciso es una de las características de un estilo de lenguaje descontextualizado. Para acceder o dar cuenta del significado de las palabras no familiares, muchas veces tanto los niños como los adultos, se apoyan no sólo en información lingüística -esto es, en el contenido léxico-semántico y en las estructuras sintácticas que constituyen el texto y las intervenciones de los distintos participantes- sino también en otros campos semióticos- que se yuxtaponen o superponen y son mutuamente elaborados por los participantes en el proceso de producción del significado. En efecto, la entonación, los gestos, la referencia a las ilustraciones y la orientación corporal dan lugar a una configuración particular del contexto en la que se construye el significado de modo compartido.

Con posterioridad a la lectura, Pablo relata, apoyándose en las ilustraciones, un cuento acerca de un zorro que perseguía a una gallina para comérsela.

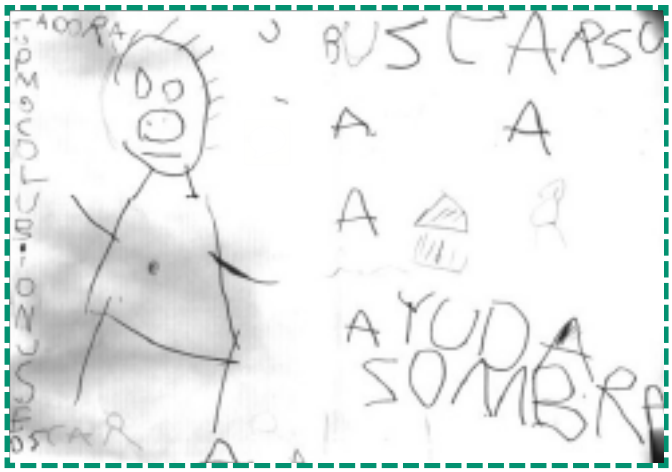
Pablo: Y el zodo [zorro] ha hecho un salto para que la atrapa. Casi se la come. ¿A ver? (el niño da vuelta la página y se fija en las ilustraciones). Después de asustar... para comer a la gallina... se caió [cayó] el zodo [zorro] al agua. Pero asustó a los sapos. Después los sapos se estaban tomando un baño. Porque estaba sucio ¿no ve mami? (el niño señala con su dedo la ilustración en la que se muestra a los sapos saliendo de un charco, sucios de barro).
Madre: Sí.
Pablo: La gallina pasó por un costado de madera. Pero el lobo no podía pasar. Pero... ¿cuando atrapa a la gallina? Después para atrapar a la gallina el zodo [zorro] estaba... no podía pasar por ese agujerito porque le picaron. ¿Qué se llama mami?
Madre: Saltó por un cerco.
Pablo: Por un cerco.
Madre: Y caió [cayó]…
Pablo: Encima de las hormigas.
Madre: Sobre un hormiguero.
Pablo: Sí.

Las ilustraciones proporcionan información contextual a la que el niño recurre para compartir el relato con su madre -*Porque estaba sucio ¿no ve mami?-*, y para preguntar por el vocabulario que desconoce -*no podía pasar por ese agujerito porque le picaron, ¿qué se llama mami?-.*

5. Las diferencias en oportunidades. ¿Cómo contribuir a superarlas?

Al igual que entre las comunidades y entre los diferentes medios sociales, entre las familias de una misma comunidad puede haber diferencias importantes en las situaciones de aprendizaje que tienen los niños y en la calidad y la cantidad de la asistencia y la colaboración que reciben para participar en ellas. Estas diferencias, sin duda, repercuten en los conocimientos y las habilidades que los pequeños poseen en el momento del ingreso a la escolaridad formal.

Así por ejemplo, en el marco de un programa acciones de desarrollo lingüístico y cognitivo en entornos familiares[6], que se llevó a cabo en barrios en situación de pobreza de Buenos Aires, por medio de libros de lectura y actividades interculturales, se observan estas diferencias entre los niños. En efecto, Santi, el hijo de una de las educadoras, que ha par-



6. "Oscarcito", un programa de investigación y promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para niños pequeños en contextos de pobreza urbana. Rosemberg y Borzone (2004 en curso, CONICET, SECyT, Fundación Care de Alemania, Fundación Arcor de Argentina.

ticipado con su madre en muchas situaciones de lectura de libros, pone de manifiesto numerosos conocimientos, no sólo realizando las actividades de los textos, sino también recreando el formato de estas actividades y de sus consignas para diseñar "videojuegos". Así por ejemplo, Santi dibuja a Oscarcito, el protagonista de la serie de libros que se lee en el marco del programa, le dicta a su madre la consigna "Ayudá a Oscarcito a encontrar su sombra", y luego cuando copia el texto, aunque no respeta el orden de las palabras muestra su conocimiento de las letras.

En cambio, Mónica, una niña que asiste por primera vez al programa acompañada de su hermana mayor, no sabe tomar el lápiz para dibujar y acepta con dificultad pero con placer ayuda para hacerlo. Para los niños que, como Mónica, viven en situaciones de extrema pobreza las escuelas infantiles y las acciones que éstas puedan desarrollar con las familias son las únicas vías para ingresar en el proceso de alfabetización.

Capítulo 2:
¿Cómo colaborar con las familias desde el jardín de infantes para promover el desarrollo de la alfabetización en los niños?

Autoras:
Dra. Celia Renata Rosemberg
Dra. Alejandra Stein

¿Cómo colaborar con las familias desde el jardín de infantes para promover el desarrollo de la alfabetización en los niños?

Dado que las actividades de lectura de cuentos, escritura y juegos no son frecuentes en todos los hogares y teniendo en cuenta los beneficios que tales actividades representan para el aprendizaje de los niños, se han desarrollado diversos programas de intervención a partir de los que se intenta promover los diferentes conocimientos y habilidades implicados en el proceso de alfabetización temprana. Estos programas atienden a población de bajo nivel socioeconómico así como a otros grupos minoritarios con el objetivo de reducir las diferencias en relación con el desarrollo de la alfabetización y los logros escolares que existen entre esta población y grupos de sectores medios o altos.

Los diferentes programas varían según la edad de la población a la que están dirigidos, los servicios que ofrecen, la duración, el lugar de implementación, las personas involucradas, las habilidades y conocimientos que buscan promover, entre otros aspectos. Diversas investigaciones han mostrado que los programas que tienen un mayor impacto en el aprendizaje de los niños son aquellos que tienen una mayor duración en el tiempo y que integran acciones llevadas a cabo en el jardín de infantes y en la familia, en el contexto del hogar.

En Argentina, un programa de Desarrollo, lingüístico y cognitivo para niños pequeños[1] contempla una línea de acción específica para realizar con las familias de los niños. Se intenta colaborar con las familias para que ellas puedan llevar a cabo situaciones de lectura de cuentos y actividades que promuevan la alfabetización temprana en sus hogares. De este modo, se intenta contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje y de desarrollo lingüístico y cognitivo para todos los niños y las niñas. Un niño que puede con-

1. El programa de desarrollo lingüístico y cognitivo fue inicialmente elaborado en el marco del "Proyecto Oscarcito" por un equipo de investigadoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Rosemberg y Borzone, 2004 - en curso) en articulación con jardines de infantes y otras instituciones educativas que atienden a niños de poblaciones urbano marginadas con el apoyo de la Fundación Care de Alemania. Con su aporte se financió la elaboración de materiales pedagógicos y la implementación piloto del programa. Con financiamiento de la SECyT y CONICET (Borzone y Rosemberg, 2004 –en curso) se financió la investigación de base y aplicada. Con financiamiento se la Fundación Arcor se editaron los materiales pedagógicos elaborados y se realiza el proceso de capacitación e implementación en la Provincia de Entre Ríos (Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los Jardines de Infantes de la Provincia de Entre Ríos).

tar sus experiencias, que aprende todos los días nuevas palabras que le permiten expresarse con claridad y explicar las cosas que le pasan; un niño que conoce algunas letras y que sabe escribir su nombre es un niño al que le resultará más fácil y sencillo el pasaje de su hogar a la escuela primaria.

El programa de alfabetización familiar no reemplaza al jardín de infantes. Intenta garantizar experiencias que no deberían faltar en la vida de un niño: leer cuentos, decir adivinanzas, recitar versos y poesías, jugar con letras, escribir las primeras palabras con los propios padres, hermanos y otras personas cercanas y queridas.

La implementación del programa requiere:

- Libros infantiles: en todos los hogares debe haber cuentos apropiados para los niños. Si se trata de familias en situación de pobreza, es necesario implementar alguna estrategia para que las familias tengan libros. En el marco, del programa de alfabetización familiar al que se ha hecho referencia se entregan a las familias una serie de 12 libros interculturales "*En la casa de Oscarcito"* (Rosemberg, Borzone y colab. 2004)[2]. Otra opción posible, es la implementación muy sistemática de una biblioteca ambulante. Pero en este caso, debe tenerse sumo cuidado en la elección de los libros. Su selección debe hacerse considerando no sólo la pertinencia temática y sociocultural del libro, sino también la dificultad que puede implicar para la comprensión del niño pequeño y el nivel de lectura de los adultos y los niños mayores que conviven con el niño pequeño.

- Encuentros con las familias: en el marco del programa se realizan doce reuniones mensuales, a las que pueden asistir la mamá, el papá, una abuela o un hermano mayor del niño pequeño. En cada encuentro se conversa acerca de un aspecto del desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños y de posibles modos para promover su aprendizaje en el contexto del hogar. Los temas que se tratan son los siguientes: 1) la lectura de cuentos a niños pequeños, 2) la escritura del nombre propio, 3) juegos con palabras que suenan igual, las rimas, 4) aprender palabras, 5) el juego y el desarrollo del lenguaje, 6) los relatos de experiencias personales, 7) cómo aprenden los niños en las situaciones de lectura compartida, las estrategias de interacción que promueven el aprendizaje, 8) otros juegos con los sonidos de las palabras, 9) aprender a describir, 10) aprender a planificar, 11) aprender a escribir palabras. Para la presentación de los temas, puede utilizarse como recurso de apoyo un afiche con los conceptos más importantes a desarrollar.

A continuación, se presentan imágenes de encuentros con las familias realizados en la provincia de Entre Ríos, en el marco de la implementación del Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los Jardines de Infantes de la Provincia de Entre Ríos (CONICET, Fundación ARCOR, Consejo General de Educación del Gobierno de Entre Ríos).

2. Cada libro contiene una narración protagonizada por un niño de 4 años llamado Oscarcito, que vive junto a su familia en un barrio de Buenos Aires, un cuento, actividades y juegos para promover los conocimientos y habilidades implicados en el proceso de alfabetización. En la casa de Oscarcito no es un libro de actividades para que el niño haga solo, sino para compartir en familia (mamá, papá hermanos, vecinos) en situaciones donde todos participan leyendo, escribiendo, jugando, conversando, contando historias y aprendiendo.

¿Cómo abordar con las familias los distintos temas? Algunas sugerencias

1. La lectura de cuentos a niños pequeños

Se pueden compartir las siguientes recomendaciones para las familias:

Antes de leerles el cuento a los niños…

- Leer el cuento antes de hacerlo con los niños. Dado que no es común que se lea en voz alta, es necesario practicar para leer con claridad y con entonación. La lectura previa del cuento también sirve para identificar las palabras que los niños pueden desconocer y pensar cómo explicárselas.

- Antes de comenzar la lectura, resulta conveniente presentar el cuento a los niños a partir del título, los dibujos y los personajes que intervienen. También se puede conversar acerca de lo que los niños saben del tema del cuento, recordando experiencias previas, en tanto ello facilita que sigan la lectura y promueve la comprensión del cuento.

Durante la lectura…

- Leer de modo pausado, mostrar las ilustraciones y cambiar el tono de voz para identificar a cada uno de los personajes. El coordinador del taller puede ejemplificar esta idea con el cuento tradicional "Caperucita Roja" usando un tono de voz grave cuando habla el lobo y uno agudo cuando habla Caperucita.

- Permitir que los niños formulen preguntas o realicen comentarios acerca del cuento durante la lectura: las preguntas de los niños indican que van siguiendo la historia y permiten saber si hay algún aspecto que no comprenden. Asimismo, durante la lectura, los adultos y los niños mayores pueden formular preguntas a los niños acerca de los sentimientos y motivaciones de los personajes o acerca de por qué pasó algo.

- Para facilitar la comprensión de la historia, se puede explicar el significado de las palabras desconocidas o poco familiares para los niños.

En el fragmento que se presenta a continuación se observa cómo la madre de Brisa (4 años) recurre a una diversidad de intervenciones para que la niña comprenda el significado de las palabras.

Brisa y sus hermanas mayores, Nair y Magali, están escuchando el cuento "Caperucita Roja". Su mamá es quien lee.
Madre: (La mamá lee) "El lobo hambriento…" (interrumpe la lectura) ¿Sabés qué es hambriento?
Brisa: No.
Madre: ¿No sabés qué es hambriento? Cuando vos tenés muuucho hambre, eso es hambriento. Tenés muchas ganas de comer. (Continúa leyendo) "Pensó en comerse a Caperucita allí mismo... el lobo... pero tuvo miedo porque cerca estaban unos leñadores cortando leña" (interrumpe la lectura). Leñadores quiere decir las personas que cortan... se le llama... que cortan la leña... como los hombres que estaban ahí en el campo... ahí... frente a la casa donde robaron la otra noche cortando los palos de leña. Esos se llaman leñadores ¿sí?
Brisa: Sí.
Madre: Bueno (continúa leyendo) "Entonces el lobo pensó un plan para poder comerse a Caperucita... le preguntó dónde quedaba la casa de su abuelita y decidió tomar el camino más corto y llegar antes que Caperucita".
(…)

Madre: (Continúa leyendo) "El astuto lobo" Astuto, Brisa, astuto quiere decir inteligente, que él pen-

saba qué era lo que iba a hacer. (Continúa leyendo) "Cuando llegó Caperucita Roja, llamó toda contenta a la puerta". (La madre golpea la mesa con su puño y continúa leyendo) "¿Quién está ahí? contestan de adentro... respondió una voz extraña y ronca. La abuelita debe tener un resfrío muy fuerte, pensó Caperucita... pensó, su voz es muy ronca" (Hace un sonido jjjjjjj) Porque ronca es cuando jjjjjjjjjjjjjjjjj... esa voz fuerte viste... no cuando ronca la mamá cuando está dormida sino una voz fuerte... no suavecita... como las abuelitas... como cuando la nona está enojada y dice así fuerte así... (Continúa leyendo) "El lobo se abalanzó sobre Caperucita Roja con intención de comérsela".
Nair: Y ahí yo la agarro así ¡ahahah! (gritando). (Nair, con un rugido, se tira sobre su hermana Magalí. Brisa mira a sus hermanas y se ríe).
Madre: ¡Brisa atendé! (Continúa leyendo) "Por suerte pasaba por ahí un cazador que al oír el alboroto..." {Interrumpe la lectura} Alboroto quiere decir mucho ruido, mucho ruido que caen cosas o gritos... el alboroto.

Como se observa en el intercambio, la mamá de Brisa interviene de diversos modos para que la niña comprenda el significado de las palabras del texto. Para ello, alterna formas explícitas, tales como preguntas: "*¿Sabés qué es hambriento?"* o definiciones en las que recurre a verbos de decir: *-leñadores quiere decir las personas que cortan... se le llama... que cortan la leña"-* con definiciones implícitas en las que yuxtapone una definición informal al término no familiar "*hambriento... tenés muchas ganas de comer".*

Además, la mamá contextualiza la comprensión de las palabras desconocidas a través de diversas pistas que señalizan matices del significado. Así por ejemplo, la mamá prolonga los sonidos de la palabra *mucho* en "*vos tenés muuuucho hambre*" para poner de manifiesto y enfatizar el rasgo de cantidad que conlleva el término hambriento. Recurre a la segunda persona del singular, "*vos tenés..."*, para contextualizar la comprensión del estado interno al que hace referencia la palabra en la experiencia personal de la niña.

Asimismo, la mamá remite a la niña a su experiencia previa por medio de comparaciones explícitas en: *"leñadores... como los hombres que estaban ahí en el campo... ahí... frente a la casa donde robaron la otra noche cortando los palos de leña.... esos se llaman leñadores"* o en *"ronca...como cuando la nona está enojada y dice así fuerte así...jjjjjj"*. También señala los diferentes significados de un mismo término, como por ejemplo en "*no cuando ronca la mamá cuando está dormida"*, y pone de relieve mediante oposiciones las características distintivas del concepto al que alude de la palabra ronca *-una voz fuerte... no suavecita... como las abuelitas-.*

Después de la lectura...

- Se puede volver a narrar el cuento junto con los niños. Para colaborar con el niño en la renarración, el adulto puede formular preguntas tales como: *¿Cómo empieza la historia? ¿Qué pasó después? ¿Por qué?* El niño puede responder apoyándose en los dibujos y en su recuerdo.

- Es conveniente leerles varias veces el cuento a los niños. Ello permite que comprendan mejor la historia, que aprendan nuevas palabras y que escuchen textos bien escritos y complejos.

2. La escritura del nombre propio

Para comenzar, se puede conversar con las familias acerca de por qué es importante ayudar a los niños a escribir su nombre:

- Porque se trata de una palabra que, al ser tan importante para cada persona, permite entender que lo que está escrito tiene significado y se puede leer, que las palabras escritas "dicen" algo. Además, ayuda a que los niños identifiquen, "escuchen" el sonido con el que comienza y termina el nombre. Este es un paso muy importante para aprender a leer y escribir.

- Porque los niños pueden escribirlo de memoria rápidamente.

- Porque les permite a los niños empezar a aprender las letras.

- Porque una vez que aprenden a escribir su nombre, pueden usarlo como un modelo para comparar con otras palabras: los niños empiezan a relacionar la sílaba inicial o la letra inicial de su nombre con la de otras palabras y, a partir de allí, pueden comenzar a escribirlas. Por ejemplo, un niño que se llame "M atías" podrá usar su nombre como modelo para escribir "m ano" (sílaba inicial) o "m uñeca" (sonido inicial).

Luego, se puede promover un intercambio para pensar qué pueden hacer las familias en sus hogares para que los niños aprendan a escribir su nombre:

- Hacer una tarjeta con el nombre para que los niños la tengan y la usen de modelo para copiar cuando quieren escribirlo.

- Escribir el nombre de los niños frente a ellos en todas las situaciones en las que sea posible, por ejemplo, en los dibujos que hacen los nenes, en sus juguetes o poner nombre a una caja en la que los niños pueden guardar libros y materiales para escribir. De este modo, los niños pueden empezar a entender la utilidad de la escritura, en el caso de estos ejemplos, para señalar que los objetos a los que les pusieron nombre les pertenecen.

- Una variante de las actividades anteriores es hacerles a los niños un prendedor de cartulina, una vincha o un gorro y escribir el nombre allí. Si es necesario se puede guiar la mano del niño para ayudarlo a trazar. También se puede realizar un cartel lindo con el nombre y pegarlo donde los niños quieran.

- Otra actividad consiste en que los adultos pronuncien el nombre del niño a medida que lo escriben ya que las letras representan lo que decimos, los sonidos. Por ejemplo, si se llama "Ana", irá pronunciando los "sonidos" de las letras a medida que lo va escribiendo: "aaaa-nnnnn-aaaa".

En el intercambio que se presenta a continuación, Patricia (4 años) escribe su nombre con la ayuda de su madre.

Madre: ¿Cómo te llamás vos?
Patricia: Patri.
Madre: Bueno ponga Patri. ¿Querés que te copie? ¿Me pasás una lapicera?
(Toma una lapicera y comienza a escribir). Pppaaaatttrriii (Lee en voz alta lo que escribió, prolongando los sonidos). Acá arriba Patricia (señala dónde debe escribir la niña).
Patricia: (copia el nombre escrito por su madre en silencio). Ya está.

3. Juegos con palabras que suenan igual (primera parte)

Se sugiere conversar con las familias acerca de por qué es importante realizar juegos con los sonidos de las palabras junto con los niños:

- Habitualmente usamos el lenguaje y no pensamos en cómo "decimos", en cómo suenan las palabras sino que simplemente utilizamos el lenguaje para decir cosas. Cuando los niños escuchan una palabra, por ejemplo, *perro*, no piensan en cómo se dice, en los sonidos que la componen, sino en lo que quiere decir, en un perro en particular, en el objeto perro. Sin embargo, lo que escribimos es lo que decimos: las letras representan los sonidos que pronunciamos. Para aprender a leer y escribir los niños tienen que darse cuenta de que las palabras están formadas por sonidos y que las letras que escribimos, representan esos sonidos.

- Cuando los niños pequeños están aprendiendo a escribir y a leer es necesario ayudarlos a que piensen acerca de las palabras que usan: cómo suenan, cómo se dicen, ya que eso les permite realizar aprendizajes fundamentales. Cuanto antes entiendan que las letras son, representan, los sonidos que pronunciamos, más rápido pueden aprender a leer y a escribir y menos dificultades van a tener.

Luego, se puede pensar junto con los presentes acerca de qué pueden hacer en sus casas para ayudar a los niños a aprender:

- Pensar palabras que rimen[3] (suenan igual) con el nombre propio. Por ejemplo, el nombre "Federico" rima con "perico", el nombre "Alan" rima con "aman" o el nombre "Carolina", con "vecina".

- Una variante es pensar palabras que empiezan igual que el nombre propio o palabras que comiencen igual entre sí. Por ejemplo: "Federico" empieza como "feliz", "Alan" comienza como "Avión" y "Carolina" como "cama".

- Otra actividad que pueden hacer las familias es leer rimas o inventarlas con otras palabras. También se puede leer versitos, trabalenguas, adivinanzas y poesías muchas veces.

En el siguiente intercambio Brenda (13 años), la hermana mayor de Patricia (4 años), lee un verso, lo repite y luego lo recita por partes de manera tal que la pequeña lo repita junto con ella.

{Brenda, de 13 años, le lee un verso a su hermana Patricia}.
Hermana: A ver, repetí este trabalenguas. Vos repetí cuando yo diga ¿sí? "En la casa de Mariana".
Patricia: En la casa de Mariana.
Hermana: "Se escondieron bananas".
Patricia: Se escondieron mananas [bananas].
Hermana: "El domingo a la mañana".
Patricia: El domingo a la mañana.

- Cantar canciones sencillas con rima y enseñárselas a los niños suele ser muy atractivo para ellos. Por ejemplo, "El payaso Plin, plin/ se pinchó la nariz/ y con estornudo/ dijo fuerte achttiis" o "Que llueva, que llueva / la vieja está en la cueva / los pajaritos cantan / la vieja se levanta / que sí, que no / que caiga un chaparrón".

Es conveniente tener en cuenta que a los niños les puede costar producir rimas, pero es importante que las escuchen y repitan junto con otros.

4. Aprender palabras

Dado que las madres u otros familiares poseen mucha información sobre este tema por la experiencia con sus hijos, se puede promover un intercambio a partir del siguiente interrogante: *¿cómo aprenden los niños palabras nuevas?*

Se van retomando los aportes de los presentes y se señala: *Los chicos aprenden palabras en el marco de las conversaciones que mantienen con adultos y niños más grandes.* Conocer una palabra es saber decirla y también saber qué quiere decir, tener presente su significado y poder emplearla. Por ejemplo, conocer la palabra "ratón" es saber decir la palabra y saber que "ratón" se refiere a un animal determinado.

Además, se puede explicar:

- Para aprender una palabra los chicos tienen que haberla oído y visto varias veces y en distintas situaciones. Generalmente, aprenden primero las palabras de la vida cotidiana (mamá, papá, etc.). Sin embargo, conversando acerca de cuentos o de lo que ven en la televisión, por ejemplo, pueden incorporar palabras que se alejan del mundo inmediato (nombres de animales que no conocen, aparatos, etc., por ejemplo: dinosaurio).

- Los niños entienden más palabras de las que pueden usar. Por ejemplo, entienden la palabra hormiga pero al verla dicen "bicho". *Cuántas más palabras aprenden, los chicos pueden comunicarse mejor, con precisión y claridad*. Por eso, es importante que los ayudemos a aprender nuevas palabras. Por ejemplo, no es lo mismo poder decir que la leche está fría / caliente que poder decir helada / fría / tibia / caliente / hirviendo.

Luego, se puede conversar acerca de qué se puede hacer en casa para ayudar a los niños a aprender nuevas palabras:

- Conversar con los niños, responder a sus preguntas, formularles preguntas, escucharlos y ayudarlos a que sean precisos cuando hablan. Si ellos dicen "bicho" al ver una hormiga, les podemos decir "sí, un bicho, una hormiga".

- También, a partir de alguna situación cotidiana, contarles anécdotas y aprovechar todas las ocasiones para introducir palabras nuevas. Además, se pueden utilizar los cuentos y la televisión para aprender palabras que se refieren a mundos distintos, alejados de la vida cotidiana de los niños (dinosaurios, dragones, castillos, naves espaciales, etc.).

- También es útil mostrarles cómo se usa una palabra en distintas situaciones. Por ejemplo, "hormiga" puede usarse para designar el bicho o para referirse a algo pequeño. De esta manera los niños la aprenden al verla en uso. Y cada vez que aparezca una palabra nueva en un cuento, explicársela.

Finalmente, hay que incentivarlos a emplear las palabras nuevas que van aprendiendo, ayudar a los chicos a que ellos las usen.

En el siguiente intercambio, Candela y su madre miran el dibujo de un colectivo, nombran y conversan acerca de sus distintas partes:

Madre: Mirá (señala la ilustración de un colectivos), ¿cómo se llama la parte? ¿qué es lo que es esto?
Candela: Techo.
Madre: No, no, pero ¿qué es lo que todo esto?
Candela: Ventania [ventanilla].
Madre: Sí.
Candela: Ventania [ventanilla] y ventania.
Madre: No, sí, pero todo lo que tiene ruedas ¿qué es lo que es? ¿Un auto es esto? ¿Un camión? ¿Qué es lo que es?
Candela: Un colectivo.
Madre: ¡Un colectivo! Y estas son las partes del colectivo, esto que tiene al frente como el auto del papi ¿cómo se llama? Para…
Candela: … brisa.
Madre: Eso es lo que para el aire, para que no te entre aire en los ojitos, ¿sabés? Bueno, esto qué se lla… que está adelante, ¿cómo se llamaba? Para…
Candela: Parabrisa.
Madre: No, paragolpe.
Candela: … golpe.
Madre: Pará, pero para que no choque fuerte. Cuando el papi choca ahí en la tapia…
Candela: {Ríe}.
Madre: Que no la agarre, ¿viste? Esto ¿qué es lo que es de abajo?
Candela: Ruedas.
Madre: Las ruedas. Esto que hace brumm {Imita el sonido del motor del auto} Cuando lo acelera el papi que hace ruido. ¿Cómo le… el caño de…?
Candela: Escape.
Madre: El caño de escape y esto por donde uno mirá cuando va por la…
Candela: La ventania [ventanilla].

Como se observa en el intercambio, la madre colabora con la niña para que ésta proporcione el vocabulario requerido. La madre intenta elicitar la información recurriendo a distintos tipos de preguntas -*¿Qué es lo que es esto?, ¿qué es lo que es todo esto?, todo lo que tiene rueda tiene ¿qué es lo que es?, ¿Un auto es esto? ¿Un camión? ¿Qué es lo que es?-.* Una vez que Candela ha denominado el objeto, la madre intenta elicitar por parte de la niña los nombres de las diferentes partes, explicitando la función de cada una de ellas -*para que no choque fuerte-.* Asimismo, relaciona las partes del colectivo con las partes del auto de su padre -*esto que tiene al frente como el auto de papi, ¿cómo se llama?; Cuando el papi choca ahí en la tapia…; Cuando lo acelera el papi que hace ruido-.*

5. Juego y lenguaje

Para conversar con las familias sobre el juego de los niños, se puede preguntar *¿A qué juegan sus hijos?* A partir de las respuestas, plantear que, entre otros juegos, los niños juegan solos a hacer "como si" fueran superhéroes, "como si" cocinaran, "como si" vendieran, etc. En ese tipo de actividad pueden aprender muchas cosas y los adultos podemos intervenir para aprovechar esa situación y lograr que los niños apren-

dan más aún: vocabulario, historias, convenciones para llevar adelante una conversación, algunas habilidades de lectura y escritura, información nueva.

Luego, promover un intercambio acerca de ¿cómo se puede enriquecer el juego de los niños? ¿Qué se puede hacer para ayudarlos a desarrollar su lenguaje y las representaciones de conocimiento en el marco del juego?

- Explicitar información que no se dice, que queda implícita en el juego, explicando lo que los niños no pueden poner en palabras. Por ejemplo, si el juego trata de vender y comprar en una verdulería, el adulto puede explicar qué es pagar, puede nombrar verduras y frutas, categorizar, separar las frutas de las verduras al armar una vidriera, dar nueva información sobre verduras y frutas, nombrar las que los chicos no conocen, decir por qué es necesario comerlas, etc. También es importante ayudar a que el juego tenga un argumento, una trama: empieza, pasa algo, se hace más difícil o surge un problema y termina. Por ejemplo, voy a comprar a la verdulería pero no me alcanza el dinero; no hay lo que pide el comprador, etc.

- Asimismo, se puede aprovechar el juego para escribir, por ejemplo, carteles con nombres de verduras, precios, lista de compras y siempre acompañar las acciones con palabras, armar el juego con palabras, como una historia.

6. Relato de experiencias personales

Para presentar el tema "Relato de experiencias personales" a las familias, se pueden dramatizar dos situaciones en las que una persona le cuenta a otra algo que le ocurrió. Uno de los relatos resulta difícil de comprender porque le falta información y el otro es más claro, porque se incluyen intervenciones que llevan conducen a completar la información y a ordenar el relato.

Ejemplos para dramatizar:

Diálogo 1:
A: Resulta que estaba ahí y el coso se empezó a quemar. Había mucho fuego
B: Aaahhh
A: Sí, había mucho fuego y grité, vino y le tiró agua.

Diálogo 2:
A: Resulta que estaba ahí y el coso se empezó a quemar.
B: ¿Quién estaba? ¿Vos?
A: Sí, yo.
B: ¿Dónde estabas?
A: En la cocina de mi casa… no sabés, se quemó todo.
B: Ah, vos estabas en la cocina de tu casa y ¿Qué se quemó?
A: El repasador, no sabés un desastre.
B: Vos dejaste el repasador cerca del fuego y se quemó.
A: Sí, me asusté y empecé a gritar.
B: ¿Y después qué pasó?
A: Vino mi hermana, le tiró agua y lo apagó.

Luego, se puede conversar con los participantes acerca de las diferencias entre un diálogo y otro: ¿En qué se diferencian ambos relatos? ¿Cuál resulta más difícil de comprender? ¿Por qué?

A partir de estas dramatizaciones es muy importante señalar que los adultos podemos intervenir cuando los niños cuentan las cosas que les pasaron para ayudarlos a que elaboren relatos completos y claros. Al principio, los relatos de los niños son breves y poco claros. Es importante que los adultos colaboren con los niños para que puedan desplegar y aclarar sus relatos, de manera tal que aprendan a contar experiencias personales. Ello les permite a los niños comunicarse con otros que no comparten sus vivencias, presentar información a personas que no tienen los mismos conocimientos y, más adelante, construir un relato escrito de manera completa.

Se puede presentar un afiche con las siguientes sugerencias para ayudar a los niños a producir narraciones:

- Completar frases que los chicos dejan en suspenso.
- Ordenar el relato.
- Preguntar lo que no se entiende, la información que no se dice, que se da por conocida (aclara cuando se usa "coso, allá, esta, esa, eso").
- Repetir la intervención del chico ordenándola.
- Repetir lo que dice el niño para que luego avance en el relato.
- Contar cuentos y experiencias personales propias de manera completa y clara para ofrecer un modelo.
- Cuidar que aparezcan todos los elementos de un relato completo: comenzar con un resumen de lo que pasó, quiénes intervinieron, dónde ocurrió, cuándo, qué fue lo que sucedió y cómo terminó.

7. Cómo aprenden los chicos. La estrategias de los adultos para promover el aprendizaje de los niños en las situaciones de lectura compartida

Conversar con las familias acerca de cómo aprenden los niños:

Desde que nacen, los niños están relacionándose con otras personas, comparten el momento de la comida junto a su familia, participan de la situación de baño junto a sus padres, juegan con sus hermanos, abuelos, vecinos. De esta forma van interactuando con otros y así construyen conocimientos sobre el mundo y la lengua de su comunidad: hablando y escuchando, participando en las conversaciones que acompañan las actividades cotidianas de las familias, los niños aprenden su lengua, cuándo hablar y cuándo no hablar, de qué hablar, con quién y de qué manera. Es decir, los niños no aprenden solos, aprenden siempre hablando y participando de una actividad con otros, un adulto o niño más grande que los guíe, les dé indicaciones, les explique las cosas que todavía no saben. Las experiencias y los conocimientos que los niños van construyendo interactúan con los conocimientos y las creencias de las personas que los rodean, se van tejiendo y entrelazando. De ese modo, los niños aprenden.

Además…

Con la guía de otras personas los niños hacen cosas que no podrían hacer solos, resuelven tareas que no serían capaces de hacer sin el acompañamiento de un adulto o un niño más grande. Con esa ayuda, los niños van desarrollando capacidades que les permitirán en el futuro realizar solos la tarea que antes realizaban con el apoyo de otros.

Para que esto suceda es importante que el adulto que interactúa con los niños preste atención a dos cuestiones: la actividad que realice con el niño no tiene que ser muy difícil ya que estaría fuera del alcance de los niños, pero tampoco demasiado fácil porque no sería un desafío y no ayudaría al desarrollo del pequeño. La persona que comparta la actividad con los niños tiene que "medir" cuánta ayuda necesita el niño en la tarea que está haciendo.

En sus hogares, los niños tienen muchas oportunidades de participar con sus padres, abuelos, hermanos mayores, en las distintas actividades, incluso más que las que tienen en la escuela, donde tienen que compartir la atención de la maestra con otros niños.

Luego, se puede presentar un ejemplo: la lectura compartida

Como se explicó previamente, los niños aprenden a partir de la interacción con otros y esto también se da cuando el niño aprende a leer y a escribir: hablando y escuchando, leyendo y escribiendo en situaciones compartidas con un adulto o un niño mayor, el niño adquiere conocimientos sobre los trazos de las letras, los nombres de las letras, los sonidos que cada una representa, etc. No alcanza con que el niño vea carteles en las calles, inscripciones en los productos, avisos por televisión para que aprenda a leer y escribir: los niños aprenden siempre que haya un adulto o un niño mayor alfabetizado que les señale y explique conocimientos sobre la lectura y la escritura.

La lectura compartida es una forma de leer en la que el niño no participa sólo escuchando los fragmentos que el adulto le lee sino también leyendo él mismo algunas palabras y frases. Para poder hacer una lectura compartida es muy importante que el niño conozca bien el texto, es decir, que se lo hayan leído varias

veces. De esta forma, el adulto puede dejar una frase sin terminar y pedirle al niño que continúe leyendo.

La lectura compartida es una situación informal de enseñanza muy rica. Permite que los niños se den cuenta de que la escritura es un lenguaje, tiene significado, "dice" algo, y se van dando cuenta de las relaciones de correspondencia sonido – letra, que es un paso fundamental para poder aprender a leer.

¿Qué cosas se pueden hacer en las casas para ayudar a los niños?

- Leerles a los chicos en todas las situaciones posibles: carteles en la calle, diarios, revistas, etiquetas de ropa, etc.

- Escribir junto a los niños diciéndoles qué están escribiendo y para qué lo hacen. Así, los chicos empiezan a prestar atención a los textos escritos porque saben que "dicen algo".

- Leer en voz alta señalando con el dedo las letras a medida que avanza el texto.

- Invitar a los niños a que lean ellos después del adulto haciendo "eco", repitiendo lo que el adulto leyó.

- Pedirles a los niños que señalen algunas palabras en el cuento. Se puede empezar con alguna palabra que se repita mucho en el cuento y cada vez que aparezca esa palabra preguntarles "¿qué dice acá?".

8. Otros juegos con los sonidos de las palabras

Para comenzar, se propone recordar con los presentes todo lo conversado sobre este tema anteriormente:

- Usamos el lenguaje y no pensamos en cómo decimos, en cómo suenan las palabras sino que simplemente utilizamos el lenguaje para decir cosas. Cuando los niños escuchan una palabra, por ejemplo, perro, no piensan en cómo se dice, en los sonidos que la componen sino en lo que quiere decir, en el objeto perro.

- Lo que escribimos es lo que decimos. Las letras representan los sonidos que decimos. Para aprender a leer y escribir los niños tienen que darse cuenta de que las palabras están formadas por sonidos y que aquello que escribimos, cada letra, son esos sonidos. Por ejemplo, si quiero escribir mamá, tengo que pensar en los sonidos que forman la palabra y las letras que corresponden a cada sonido.

- Cuando los niños chiquitos están aprendiendo a escribir y a leer hay que ayudarlos para que piensen sobre las palabras que usan: cómo suenan, cómo se dicen, ya que eso les permite realizar aprendizajes fundamentales.

- Cuanto antes entiendan que las letras son los sonidos que pronunciamos, más rápido pueden aprender a leer y escribir y menos dificultades se les van a presentar.

Luego, se proponen actividades que pueden facilitar el que los niños reconozcan los sonidos de las palabras:

- Rimas y versos (repetir versos, inventar versos, adivinanzas).

- Sonido inicial vocálico: reconocer sonido inicial. Por ejemplo, pintar los dibujos de las palabras que empiezan con A, como hacen Candela y su madre:

Madre: ¿Qué es lo que es? (señala un dibujo que tiene al lado la palabra escrita)
Candela: Aaarañiiiita.
Madre: ¿Y con qué empieza? ((tapa la palabra dejando visible sólo la inicial))
Candela: Con a.
Madre: ¿Entonces de qué color lo vamos a pintar? Con…
Candela: ¿Ah?
Madre: ¿Con qué vamos a pintar el… aaaaraña? Acá dice pintá con rojo las cosas que empiecen con a. ¿Con qué empieza aaaaraaña?
Candela: aaaaañaa, a.
Madre: Entonces la tenemos que pintar con… con rojo.

- Reconocer qué sonido falta en la palabra. (Ejemplo: qué sonido falta en "madarina" y "apetado").

- Unir con una flecha palabras que empiezan con la misma sílaba.

Luego, se piensa entre todos qué otras cosas se puede hacer en los hogares (las propuestas se pueden escribir en un afiche):

- Pensar palabras que riman (suenan igual) con el nombre propio.

- Leer rimas.

- Inventar rimas.

- Cantar canciones sencillas con rima, enseñárselas a los chicos (Por ejemplo, "El payaso Plin, plin/ se pinchó la nariz/ y con estornudo/ dijo fuerte achttiis", "Que llueva, que llueva / la vieja está en la cueva / los pajaritos cantan / la vieja se levanta / que sí, que no / que caiga un chaparrón").

- Pensar palabras que empiezan igual que el nombre propio.

- Pensar palabras que empiezan igual entre sí.

- Leer versitos, trabalenguas, adivinanzas y poesías muchas veces.

En el siguiente intercambio, Candela inventa un verso con la ayuda de su madre:

Madre: {Lee} "Escribí tu nombre e inventá un verso como hizo Oscarcito. Yo soy…"
Candela: Candela.
Madre: La que alumbra…
Candela: Como una vela.

9. Aprender a describir

Para comenzar, se conversa con las familias acerca de qué es una descripción:

- Una descripción es la presentación de las características más importantes de una persona, un objeto, un lugar. Una buena descripción nos permite imaginar claramente aquello que se describe con palabras, nos permite "ver", hacernos una imagen de lo que se está hablando, de eso que se está describiendo.

- Muchas veces, al describir, sólo damos las características de los objetos que podemos percibir a través de la vista, como el color, el tamaño o la forma. Sin embargo, es importante que los niños también puedan pensar características de los objetos que puedan ser percibidas a través de otros sentidos, como el olfato, el tacto, el oído y el gusto. Podemos pensar, entonces, si el objeto que se quiere describir es áspero, suave, liso, rugoso, tibio, frío, caliente (tacto); dulce, agrio, amargo, ácido (gusto); qué olor tiene; si produce algún sonido. También se pueden evocar los sentimientos que ese objeto produce en la persona que lo describe: si le parece lindo, feo, agradable, interesante, alegre triste, etc. Y además se puede incluir información sobre la función de ese objeto: para qué sirve, cómo se usa.

- Las descripciones dependen de la persona que las está realizando, es decir, dos personas pueden hacer descripciones distintas de una misma cosa. Por ejemplo, si dos personas se asoman por una ventana y describen lo que ven, segura-

mente habrá diferencias porque no necesariamente elegirán las mismas características para describir la calle. Sin embargo, aunque pueda haber diferencias entre dos descripciones de un mismo objeto, las características más importantes deben incluirse. Y tenemos que ayudar a que los chicos puedan "verlas".

Luego, promover un intercambio acerca de por qué es importante ayudar a los niños a realizar descripciones:

- Cuando los niños realizan buenas descripciones, mejoran sus habilidades de comunicación y se hacen entender por otros con mayor facilidad. Además, si los niños aprenden a elaborar en forma oral descripciones, más adelante, les resultará más fácil la escritura de este tipo de discurso. Ahora bien, ¿qué cosas se pueden hacer en las casas para ayudar a los niños?:

- Una forma de guiar a los niños a producir descripciones es haciéndoles preguntas, para que aclaren características del objeto. Es importante, como dijimos anteriormente, ayudar a que los niños describan no sólo a partir de lo que ven, sino que incorporen imágenes de otros sentidos. Para ello, dependiendo de qué estemos describiendo, se les pueden hacer a los niños preguntas como las siguientes:

  ¿Qué olor tiene?
  ¿Cómo es si lo tocamos? ¿Es suave, áspero? ¿Es duro o blando?
  ¿Qué gusto tendrá? ¿Será dulce, amargo, agrio, ácido?
  ¿Hace algún sonido? ¿Cómo es?
  ¿Para qué sirve? ¿Cómo se usa?

- Para guiar a los niños a identificar las características esenciales de los objetos, un juego tradicional son las adivinanzas. En ellas se describe un objeto, se ofrecen pistas, características de ese objeto a partir de las cuales hay que adivinar de qué objeto se trata. Este juego permite reflexionar sobre las características más importantes de los objetos y descartar aquello que no es central, que no es lo más importante.

- Además, cuando los niños realizan descripciones se puede colaborar con ellos para que intenten hacer comparaciones entre objetos distintos que compartan una misma característica. La comparación es un recurso muy común en las descripciones y que permite establecer relaciones entre dos o más elementos. Por ejemplo, si se quiere describir una naranja, podemos decir "es redonda como una pelota". O también se puede compararla con otra fruta; por ejemplo una mandarina: ambas son frutas de color naranja, ambas tienen gajos, pero tienen distinto sabor.

10. Aprender a planificar

Se sugiere conversar con las familias:

- ¿Qué significa planificar una actividad? Planificar una actividad es poder anticipar, pensar todos los pasos o pequeñas acciones que vamos a hacer para llevar a cabo esa actividad.

- Por ejemplo, si queremos planificar la visita a la casa de la abuela tenemos que pensar junto con el niño las tareas que vamos a hacer; para que sea más fácil para él imaginarse la situación podemos recordar alguna otra salida que ya hayamos hecho y que sea similar. El objetivo es que el niño pueda imaginarse todo lo que va a ocurrir, entonces le podemos decir: *"Mañana domingo vamos a ir a la casa de la abuela. Nos vamos a levantar más temprano que otros domingos, nos vamos a vestir, vamos a tomar el colectivo. ¿Te acordás la vez que fuimos a la casa de la tía? Bueno, vamos a viajar un rato para poder ir a visitar a la abuela."*

- La planificación de actividades se apoya en el conocimiento que los niños tienen de lo que hacen cotidianamente, habitualmente. No les podemos pedir que planifiquen actividades que sean nuevas para ellos, que no conozcan.

- Al principio, tampoco pueden planificar solos: primero, lo tienen que hacer con otro, recuperando la serie de tareas que tienen que hacer para llevar adelante esa actividad. Para esto es fun-

damental ayudarlos a que piensen en lo que pasó alguna vez que ya hayan hecho esa actividad. De ese modo, después podrán anticipar qué es lo que posiblemente suceda y podrán planearlo. Es decir, para que el niño se pueda imaginar lo que va a pasar, es muy importante que el adulto vaya recuperando otras situaciones compartidas en las que llevaron a cabo esa actividad u otra parecida.

¿Qué pasos tendríamos que seguir para planificar junto con los niños?

- Lo primero es describir lo más claramente posible la situación que va a ocurrir, el momento en el que se va a situar, es decir, pensar cuándo va a pasar. Hay palabras especiales que indican diferentes momentos del tiempo y que son muy importantes para referirnos a hechos que todavía no ocurrieron y que queremos hacer en el futuro: mañana, la semana que viene, dentro de dos días, el año que viene.

- Luego hay que pensar en la secuencia de acciones, la serie de actividades que vamos a realizar, qué cosas vamos a ir haciendo para llevar a cabo la actividad. Nuevamente nos sirve el ejemplo de la salida a la casa de la abuela. Otro sería, la resolución de una actividad de laberinto: para realizar esta actividad primero buscamos el camino con el dedo y luego lo hacemos con el lápiz.

- Después tenemos que pensar la duración de esas actividades, cuánto tiempo nos va a llevar cada una para poder hacer lo que queremos hacer. Por ejemplo, si queremos llegar a almorzar a la casa de la abuela, tenemos que pensar cuánto tiempo dura el viaje y cuánto tiempo tendremos que esperar el colectivo para calcular a qué hora tenemos que salir. Y para pensar a qué hora levantarnos tenemos que pensar si nos vamos a bañar, etc.

- También, cuando planificamos una actividad tenemos que poder anticipar los problemas que pueden llegar a surgir: por ejemplo no perder el colectivo, llevar una campera si hace frío, tener una goma cerca si nos equivocamos de recorrido en el laberinto, etc. El objetivo es que los niños puedan pensar en todas aquellas cosas que pueden interferir en la actividad que van a realizar.

¿Por qué es importante que los niños aprendan a planificar?

- Es importante, de modo general, porque les permite organizarse, pensar en un objetivo, representarse una situación distinta de la actual y pensar todos los pasos que tienen llevar a cabo para realizar esa actividad. Además, separarse del presente y comenzar a pensar "lo que va a venir" es más abstracto y por lo tanto, más complejo y es bueno ayudarlos a desarrollar este tipo de pensamiento.

- También es importante en relación a la escuela, porque todas las situaciones escolares requieren poder anticipar qué es lo que se espera que hagamos en un ejercicio, tenemos que pensar cómo hacerlo, dividirlo en los pasos principales que forman la tarea antes de realizarla.

¿Qué cosas se pueden hacer en las casas para ayudar a los niños a planificar?

- Hablar a la noche sobre lo que vamos a hacer el día siguiente o, si es fin de semana, pensar juntos qué podemos hacer.

- Ayudarlos a que se imaginen lo más completa posible toda la situación, haciéndoles preguntas para que ellos puedan representarse lo que va a pasar y darles los detalles que no puedan pensar solos.

- Conversar con los niños sobre los pasos que conlleva una actividad, enseñarles a delimitar esos pasos para que luego, cuando los tengan que hacer, piensen en eso que planificaron con sus familias y les resulte más fácil realizar la actividad.

- Ayudarlos a que usen con la mayor precisión posible las palabras que indican un tiempo futuro, como "mañana", "la semana que viene": tratar de que entiendan a qué momento se refieren y buscar la palabra exacta para decirlo.

11. Cómo aprenden los niños a escribir

Para poder aprender a escribir, no ya de memoria sino palabras nuevas, los niños tienen que dar ciertos "pasos": tienen que darse cuenta de que las palabras están formadas por sonidos y que las letras representan esos sonidos.

Para leer y escribir, entonces, es fundamental que los niños reconozcan los distintos sonidos que componen las palabras. Para ayudarlos a que escuchen las palabras y puedan identificar sus sonidos, prolongamos, estiramos los sonidos que forman las palabras. Prolongar es extender un sonido de una palabra por vez. Por ejemplo, para la palabra *sol* decimos "ssssol – soool – sollll". No es deletrear "ese – o – ele" ni tampoco decir sonido por sonido: "s-o-l".

Una vez que los chicos van reconociendo los sonidos que forman las palabras pueden unirlos a la letra que los representa y comenzar a leer y escribir.

Los niños recorren el camino de aprender a leer y escribir junto con un adulto o un niño mayor que ya sepa hacerlo: repiten una palabra, la dicen varias veces, identifican los sonidos de la palabra y recuperan las letras correspondientes.

¿Qué cosas se pueden hacer en las casas para ayudar a los niños a escribir?

- Prolongar los sonidos de las palabras y ayudar a los chicos a que identifiquen esos sonidos.
- Evitar llamar las letras por su nombre, utilizar el sonido; por ejemplo, decir "la mmmm" de mamá; no decir "la eme de mamá".
- Escribirles en una cartulina el abecedario para que vayan conociendo las letras y sus trazos.
- Jugar a escribir palabras simples: de una o dos sílabas directas; por ejemplo, mate, sapo, pan, mesa, sol.
- Se puede facilitar que los chicos identifiquen la cantidad de sonidos de una palabra al hacer una rayita por letra; esto es, proponerles que escriban *mesa* y ofrecerles este esquema:

  ____ ____ ____ ____

En el siguiente intercambio, Candela escribe la palabra "cresta" con la ayuda de su madre:

Candela: Cres-ta (pronuncia la palabra separándola en sílabas).
Madre: Creeesss-ta (repite la emisión de la niña, prolongando algunos sonidos).
Candela: ta (repite la sílaba final de la palabra).
Madre: La de Candela ponemos acá, acá (señala el lugar donde Candela debe escribir).
Candela: cacaca (intenta pronunciar el sonido inicial de la palabra).
Madre: Ahí arriba (nuevamente, le indica dónde debe escribir).
Candela: (Escribe la letra "c").
Madre: La ce ("c") de Candela. La rrrrrr (prolonga el sonido) de Roberto.
Candela: (Escribe la letra "r").
(Candela continúa escribiendo con la ayuda de su madre).

En el intercambio, la madre de Candela prolonga los sonidos correspondientes a las letras que se deben escribir y dice palabras conocidas que comienzan con ese sonido. La niña, por su parte, intenta realizar un análisis fonológico de la palabra que está escribiendo, prolongando el sonido inicial -*cacaca*- y separándola en sílabas -*cres-ta*-.

Cuando desde el jardín de infantes se asume la importancia y la necesidad de trabajar con las familias para promover la alfabetización familiar se generan oportunidades para que los niños mejoren sus experiencias tempranas con la escritura. Leer la propia realidad representada mediante la escritura, leer cuentos sobre realidades alejadas, decir adivinanzas, recitar versos y poesías, jugar con letras, escribir las primeras palabras en casa con los propios padres, hermanos y otras personas cercanas y queridas son experiencias que no deberían estar ausentes en la vida de ningún niño.

Capítulo 3:
Algunas actividades para trabajar con las maestras

Autoras:
Dra. Alejandra Stein
Dra. Celia Renata Rosemberg

Lean los siguientes fragmentos de intercambio y analícenlos en términos de:

- Los conocimientos relacionados con la alfabetización que los niños tienen la oportunidad de aprender.
- Las estrategias que los adultos ponen en juego para promover el aprendizaje de los pequeños.

1-. La madre de Agustín le lee un cuento a su hijo.

Madre: {Lee} "Tenía sed, muchísima sed…" {Deja de leer} Hacía mucho calor, en el verano hace mucho calor, el sol es como una estufa, ¿no? Calienta mucho el sol, tiene sed, quería tomar agua. {Lee} "Malevo fue a buscar agua a la manguera que usaba el jardinero para regar las plantas" {Deja de leer} ¿Ves? Esa es la manguera que usaba el jardinero para regar las plantas, para echarle agua, pero sólo salían dos gotas. Mirá, dos gotas. No había más agua porque había cerrado la canilla y como Malevo no podía abrir la canilla, entonces se quedó sin agua. No había agua en la manguera, entonces se acercó al bebedero. Esto es un bebedero, mirá ((Señala el dibujo)).

2-. Agustín y su madre leen una historia sobre animales y conversan sobre las ilustraciones del cuento.

Madre: ¿Y acá? ¿Qué tenía este balde? {la ilustración muestra un oso con un balde en la mano que tiene dentro un frasco de miel, al lado en un árbol hay una colmena}
Agustín: Cosa de esto (el niño señala con su dedo el dibujo de la colmena).
Madre: ¿Y qué es esto?
Agustín: La cosa pada [para] las abeja[s].
Madre: Una colmena, ¿sabés? eso se llama colme-

na, que ahí viven todas las abejas y hacen la miel. ¿Te gusta la miel?
Agustín: ¿Qué es una miel?
Madre: La miel es como una mermelada, pero dulce... ba:... más dulce que la mermelada.
Agustín: ¿Esto? ¿Esto? ((el niño señala otra ilustración))

3-. Candela realiza con su madre y su hermano Luciano, de 6 años, una actividad que consiste en unir con flechas aquellas imágenes cuyos nombres comienzan con la misma sílaba.

Madre: {Lee} "Uní las cosas que empiezan igual, las que tienen el mismo sonido cuando empieza la palabra". Pppaala. ¿Qué es lo que es eso? (señala las ilustraciones)
Luciano: Pala.
Candela: Pala.
Madre: ¿Y esto qué es lo que es?
Candela: Un mono.
Madre: Y pala y mono son… ¿suenan igual? No. Pppaala. ¿Y esto qué es lo que es?
Candela: Eh, pato.
Madre: ¿Entonces ppaa-la y ppaaa-to empiezan igual? {prolonga los sonidos contenidos en las sílabas iniciales}
Candela: Sí.
Madre: Sí, entonces lo vamos a tener que unir.

4-. Agustín le recita un verso a su abuela con la ayuda de su madre.

Madre: A ver, vamos a ver qué le contás a la abuela, ¿querés?
Agustín: ¿Le decimos? ¿Así?
Madre: Ma, mirá, Agustín te va a contar algo.
Abuela: (escucha en silencio).
Agustín: Midá [mirá], dice... ¿cómo eda [era]?
Madre: Acordate, dice veo, veo.
Agustín: Veo, veo…
Madre: Veo, veo una rana...
Agustín: Una rana que salta de la mañana.
Abuela: ¡Muy bien!

5-. Alexander escribe "oreja" con la ayuda de su madre.

Madre: Aquí mi amor ((señala el lugar en donde Alexander debe escribir)). La <o>, la ere {<r>}.
Alexander: ((Escribe las letras <o> y <r>)).
Madre: La <e>.
Alexander: ((Escribe la letra <e>)).
Madre: La jota {<j>}.
Alexander: ((Escribe la letra "j")).
Madre: Y la <a.
Alexander: ((Escribe la letra <a>)).
Madre: Ooorrreeejjjaaaa {pronuncia la palabra prolongando los sonidos}. ¿Viste?
Alexander: Lo hice.

¿Qué otras actividades además de los encuentros propuestos en el capítulo 2 del presente módulo se pueden llevar a cabo para colaborar con las familias desde el jardín de infantes para promover el desarrollo de la alfabetización en los niños?

Capítulo 4:
Algunas sugerencias de lecturas complementarias

Autoras:
Dra. Celia Renata Rosemberg
Dra. Alejandra Stein

Para los que quieran y puedan profundizar un poco más, les sugerimos la lectura del siguiente artículo:

- Stein, A. y Rosemberg, C. R. (en prensa). Aprender el sistema de escritura. Un estudio de las modalidades de intervención de los adultos en situaciones de alfabetización familiar en poblaciones urbano - marginadas de Argentina. Summa Psicologica UST. ISSN 0718-0446.

Guía de lectura

INTRODUCCIÓN

1) ¿Por qué resulta relevante analizar las primeras experiencias de alfabetización en el hogar en las que tienen la oportunidad de participar niños de poblaciones urbano marginadas de Argentina?

2) Atienda a los conocimientos y las habilidades implicados en el proceso de alfabetización temprana, especialmente al marco conceptual propuesto por Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana (2004).

3) ¿Qué habilidades y conocimientos conlleva el dominio del sistema de escritura?

4) Identifique el objetivo del trabajo.

MÉTODO

1) Atienda a las actividades analizadas y las características de la población estudiada.

2) Identifique las principales características del programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil.

RESULTADOS

1) ¿Qué características generales presentan las actividades en términos de la participación del adulto y la del niño?

En relación con las actividades focalizadas en el desarrollo de habilidades fonológicas y en el establecimiento de correspondencias grafema-fonema:

1) Identifique los tipos de actividades estudiadas.

2) Atienda a los tipos de intervenciones de los adultos y los niños mayores que interactúan con los pequeños, ¿en qué aspectos se focalizan la mayoría de dichas intervenciones?

3) Identifique ejemplos concretos de las intervenciones de los adultos y de los niños mayores focalizadas en análisis de la estructura sonora del lenguaje y establecimiento de correspondencias (por ejemplo, prolongar sonidos, mencionar varias palabras que comienzan con el mismo sonido).

4) ¿Cómo es el desempeño de los niños en la realización de estas actividades?

En relación con las actividades de escritura:

1) Identifique intervenciones de los adultos y de los niños mayores en las actividades de escritura

DISCUSIÓN

1) ¿Qué conocimientos y habilidades tienen la oportunidad de aprender los niños a partir de su participación en las actividades analizadas?

2) ¿A qué hechos se atribuye la gran cantidad de autorreparaciones identificadas? ¿Por qué se dice que permiten que el niño pequeño pueda desempeñarse en su “zona de desarrollo próximo”?

3) ¿En qué se fundamenta la importancia de estas intervenciones de los adultos y de los niños mayores identificadas en gran parte de las actividades analizadas (ver página 40)?

View publication stats